PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

Nr. 19 5 GRUDNIA 1925 ROK IV

UWAGI DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Podwaliną nauki szkolnej jest język ojczysty, w nim bowiem wypowiada człowiek swe myśli przez całe życie. Na szkole zatem ciąży obowiązek przygotowania ucznia tak, aby swe spostrzeżenia, uczucia, myśli umiał wyrazić jasno w słowach, lub napisać poprawnie i dla każdego zrozumiale. Dotąd nie możemy twierdzić, żeśmy to już w szkole naszej osiągnęli. Dzieci nasze mówią w szkole mało i źle a piszą jeszcze bardzo błędnie. Winien temu nie tak brak wysiłku ile brak metodycznej pracy, bo przedewszystkiem za wiele dzieciom podajemy materjału, a za mało je pobudzamy, aby same się wypowiadały, ćwiczyły, pracowały. Każdy nauczyciel obserwujący życie szkolne, przekona się i usłyszy potwierdzenie swoich spostrzeżeń od rodziców, że dzieci bystre w domu a nawet w przerwie z towarzyszami gadatliwe, w czasie nauki nie umieją zdania wypowiedzieć. W tem zdaniu właśnie tkwi błąd. Wymaga się od ucznia ustawicznie odpowiedzi na pytania o rzeczach, które go zgoła nie interesują, często są mu zupełnie obojętne.

Zamiast pozwolić uczniowi wypowiedzieć własne spostrzeżenia, nauczyć go, aby mówił tak jak myśli, narzuca mu się ustawicznie pytaniami myśli, które powstały w głowie uczącego, ale nie w głowie ucznia. To ostatnie można tylko osiągnąć przez

pobudzanie ucznia do robienia spostrzeżeń, do przenoszenia tych spostrzeżeń zapomocą rysunku na papier, a słowa odpowiednie się znajdą. Obyśmy się nie łudzili tem, że kiedy dziecko na pytanie dobrze wreszcie odpowie, iż to jego własna myśl, własny sąd urobiony; jest to po największej części zgadywanie lub powtarzanie bezmyślne, mechaniczne, a to jest zabicie umysłu dziecka, co najmniej tamowanie jego naturalnego rozwoju. Uczeń będzie sądził, będzie duchowo samodzielny, gdy samodzielnie będzie pracował zmysłami. Nie będzie jednak umysłowo pracował samodzielnie, jeżeli poglądy nabędzie tylko słowami. Poglądy o rzeczach powinno dziecko zabywać zapomocą zmysłów, ale nie na tem koniec, bo dziecko ma i chce rzecz poznać, a poznanie rzeczywiste nastąpi zapomocą własnego wysiłku i własnej pracy. Praca pogłębi wiedzę i umiejętności ucznia, bo go zainteresuje. Uczeń będzie się uczył, pracując i będzie pracował ucząc się, w ten sposób dojdzie do samodzielności, w życiu potrzebnej.

Zdawaćby się mogło, że autorowi chodzi tylko o pogląd i poznawanie zapomocą pracy, a książkę usuwa zupełnie z nauki. Tak nie jest; bo zapomocą książki wszyscy się nietylko w szkole ale i później w życiu uczymy; jest ona ważnym środkiem dalszego kształcenia się. Szkoła powinna ucznia przygotować do tego, aby on się umiał sam uczyć, gdy mu zabraknie nauczyciela. Dorosły zaspokoi popęd do nauki, który go wprowadzi w świat poza jego otoczeniem, gdy umie czytać tak, aby sam wypracował to, co przodkowie myśleli, doświadczyli, poznali, i do tego umiał nawiązać wiedzę teraźniejszych pokoleń.

Czy nasza młodzież tak przygotowana? — Wina leży w używaniu przez nauczyciela podręczników nabytych, do których, się w pracy szkolnej bezkrytycznie stosuje. Zamiast samemu być ustawicznie w klasie twórczym, trzyma się nauczyciel niewolniczo podręcznika, przygotowuje czytankę przez najlepsze nawiązanie, opowiada, czyta, pyta się i tłumaczy, rozwija treść, składa plan czytanki, naprowadza na główną myśl i innych jeszcze używa środków, aby treść czytaną wlać w duszę dziecka. Ale pytajmy się, czy po tej niby gruntownej pracy uczeń rzeczywiście uzyskał to, co mu będzie potrzebne, gdy się później sam zapomocą lektury będzie kształcił? Czy się nauczy tej sztuki czytania, aby sobie sam poradził, gdy mu zabraknie nauczyciela? Nie, bo to

ustawiczne prowadzenie na pasku, ustawiczne pytanie i tłumaczenie zrobiło go niesamodzielnym, bo mu się wszelkie zrozumienie robi za wygodne, bo się nigdy od niego nie żąda, żeby się sam starał o zrozumienie, żeby własnych próbował sił. Na średnim a zwłaszcza na wyższym stopniu należy nauką tak kierować, żeby uczeń nawet trudniejsze ustępy czytanki bez obcej pomocy wypracował. Nauczyciel nie powinien wyjaśniać, dopóty uczeń sam wyjaśnienia nie próbował: niechaj wiąże pojedyńcze wyobrażenia w obrazy, rozwija napomknięte tylko myśli. Wszystko, o co się nauczyciel zwykle pyta, powinien dojrzalszy uczeń sam opracować. Ucznia należy nauczyć, aby się sam siebie pytał przy czytaniu. Czytający sposób traktowania czytanki prowadzi do tego, że uczeń wszelkie wyjaśnienia pozostawia nauczycielowi i tak przywyknie do tego, że wszystko niezrozumiałe przyjmuje bezkrytycznie i nic sobie przy tem nie myśli. Uczeń straci chęć do szukania i pytania się i przechodzi nad niejedną niezrozumiałą rzeczą, nie zdając sobie sprawy, że jej nie rozumie. Nauczyciel nie powinien w wyższych klasach prędzej wyjaśniać, dopóki nie da uczniowi czasu i sposobności do tłumaczenia, on i tak jeszcze niejedno wytłumaczyć musi, ale przyzwyczai ucznia, aby się pytał, i dał sposobność do potrzebnych wyjaśnień. Uczeń, który się pyta, jest na drodze do samodzielnej pracy. On się będzie zastanawiał nad tem, co czyta, a to mu sprawi przyjemność w czytaniu. Gdy ucznia nauczymy czytać ze zrozumieniem, to on znajdzie prawdziwe zadowolenie w lekturze naszych klasyków i będzie miał niezawodną broń przeciw niemoralnym piśmidłom.

Ważną gałęzią nauki języka polskiego są prace piśmienne, których trudności się często nie docenia. Skala ćwiczeń od prostego odpisu na stopniu niższym aż do samodzielnej pracy w wyższych klasach jest znaczna i uczeń musi wiele trudności pokonać. Kilka zdań odpisać z książki, to dla ucznia w drugiej klasie małe zadanie, ale i tego trzeba go należycie nauczyć. Ważną jest rzeczą, żeby uczeń od początku odpisywał całe wyrazy a potem i całe zdania. Nie wolno pozwolić na to, żeby dzieci głoskę po głosce odpisywały, bo w ten sposób z trudem tylko nauczą się poprawnego pisania. Wypracowania niech będą wyrazem spostrzeżeń i myśli dziecka, do czego tak wiele nadarza mu się sposobności. Ponieważ uczeń ma nabrać biegłości w napisaniu tego, co życie

od przeciętego człowieka wymaga, przedewszystkiem jasnego przedstawienia swych myśli, aby je także czytający w ten sam sposób zrozumiał jak piszący, należy uczniowi dopomóc do pokonania technicznych trudności i nabrania biegłości w poprawnem pisaniu. Nauczmy już na niższym stopniu ucznia, aby każdy wyraz, każde zdanie po napisaniu przeczytał, żeby nie zamknął zeszytu, nie przeczytawszy tego, co napisał; nauczmy go na wyższym stopniu, aby przy pisaniu wypracowania najpierw zdanie całe obmyślił a potem napisał, następne zdanie nawiązał do poprzedniego. Gdy skończy pracę, niech ją głośno czyta, aby uchem styl pochwycił i poprawił, co „niedobrze" brzmi; po raz drugi niech czyta wolno, aby znaki pisarskie kładł poprawnie, po raz trzeci niech poprawi błędy pisowni. Niech się uczeń wszędzie zastanawia, sądzi i poprawia, a wyrobi sobie samodzielnie sposób pisania.

Do poprawnego mówienia potrzebna znajomość gramatyki, do poprawnego pisania prócz tego jeszcze znajomość pisowni. W jednem i drugiem popełnia się fatalne błędy. Gramatykę rozpoczyna się po większej części od pytania: Co jest zdanie? Co jest rzeczownik? Jak się dzielą rzeczowniki? itd. Gdzież się tu dopatrzeć pouczeń z gramatyki! Uczeń nie zrozumie na tej drodze, że gramatyka to najistotniejsza część jego mowy, że on się na lekcji gramatyki powinien uczyć poprawnego mówienia. Naukę gramatyki koniecznie trzeba powiązać z nauką czytania, stąd brać przykłady i na nich wyjaśniać, co do zrozumienia i poprawnego wyrażania się potrzebne. Zdania najpiękniejsze, zebrane z literatury, ale niewiążące się z tem, co właśnie na lekcji czytamy, będą niezrozumiane i staną się tylko nieużytecznym balastem pamięciowym, którego uczeń ani w ustnem, ani w piśmiennem wypowiedzeniu się nie będzie umiał zastosować. Jakżeż inaczej będzie, gdy z przeczytanej i opracowanej czytanki będziemy czerpali treść do gramatycznych objaśnień, będziemy śledzili stosunek i powiązanie wyrazów, dociekali źródłosłowa, objaśniali znaczenie wyrazów i tworzyli równoznaczne.

Podobnie i pisowni powinno się uczyć dziecko z książki do czytania. A jak się ta ważna gałąź nauki odbywa? Męczy się nauczyciel i męczy dzieci najrozmaitszemi regułami i wyjątkami, które wprawdzie się pisze na tablicy, dzieci je widzą, nawet czytają, ale mimo to błędnie odpisują, a gdy na opracowany temat

napiszą dyktando, to między czerwonemi podkreśleniami, przekreśleniami i poprawkami czarny atrament często ginie. Bo dziecka dyktowane zdania wcale nie zajmują, one tak oderwane od siebie zawierają myśli, że dziecko nie ma wcale zrozumienia tego, co pisze. Jako przykład niech posłuży chociaż kilka zdań: Cóż znaczy dla zucha, że śnieg trochę prószy. W czerwcu i lipcu mnóstwo ziół kwitnie pośród zbóż. Pozwólcie mi teraz wypłókać bieliznę. Gród otaczał mocny ostrokół. Na półce leży kawałek marmuru. Niektóre zwierzęta są pokryte łuską. Gimnastyka wyrabia muskuły. — Pomiędzy zdaniami niema żadnego związku. Takich zdań nigdy w życiu uczeń nie będzie pisał. Zachodzą w takich ćwiczeniach często wyrazy, których uczeń, prócz w tem dyktandzie nigdy nie będzie używał. Czyż nie szkoda czasu na taką pracę! Czyż nie lepiej będzie, gdy się uczeń nauczy rozróżniać *u* od *ó* na wyrazach w czytance lub wierszu, które właśnie czyta i których się uczy! Niechże wyrazy z temi głoskami odpisze jako domowe ćwiczenie, niech napisze podobne lub znane wyrazy. Jak łatwo z czytanki ułożyć krótką pracę piśmienną, w której zdania co do treści będą tworzyły całość dziecku znaną, więc zajmującą. Niechże uczeń sam napisze treść czytanki w kilku lub kilkunastu zdaniach i porówna pisownię z czytanką. Tu będzie sam pracował i nauczy się sam siebie kontrolować. Często robi się u nas jeszcze w szkole powszechnej to spostrzeżenie, że się naukę języka ojczystego traktuje na sposób nauki języka obcego. Metody, jakiej używano dawniej przy nauczaniu języka niemieckiego, nie można żadną miarą stosować do mowy ojczystej. Dziecko przychodzi ze znacznym zasobem wyrażeń w języku ojczystym do szkoły, która ma obowiązek mowę dziecka pomnożyć, wydoskonalić i uszlachetnić. To się osiągnie tylko w ten sposób, że dziecko pobudzimy do mówienia o rzeczach mu znanych, o jego przeżyciach i nawiązaniu do obrazów. Nadto należy rozszerzać zakres mowy dziecka i budzić jego fantazję przez opowiadanie bajek, powiastek i uczenie odpowiednich wierszyków. Na wyższych stopniach rozwija się ten program. Doskonałe metodyczne wskazówki w tym kierunku zawierają programy ministerjalne, które należy często rozważać na konferencjach nauczycielskich.

Poznań. J. Poprawski.

„SZKOŁA ŻYCIA“ A ELEMENTARZ.

O ile powiększycie i polepszycie dusze wasze, o tyle polepszycie prawa wasze i powiększycie granice wasze.

Polska po półtorawiekowej niewoli powstała, lecz nie odrodził się jeszcze sam naród; charakter jego nie jest jeszcze takim, jakim być powinien, jakiego Polska potrzebuje, by być wielką i potężną.

Matka natura nie traktowała nas po macoszemu, dała nam talent, którego jednak my uszanować nie umiemy, nie potrafimy go wykorzystać, rozwinąć, brak nam energji, woli, brak tego zarzewia, by raz przedsięwzięty plan doprowadzić do celu.

Polepszyć więc naszą duszę, nasz charakter, odrodzić cały naród, od najmłodszego pokolenia począwszy, jest misją, jest zadaniem szkoły polskiej, a w szczególności nauczycielstwa polskiego. A odrodzenie narodu nastąpić może przez intensywną, produktywną pracę umysłową i fizyczną, przez samodzielny wysiłek.

S z k o ł a d o t y c h c z a s o w a z a m a ł o u w z g l ę d n i a ł a p i e r w i a s t e k s a m o d z i e l n e g o w y s i ł k u i p r a c y. Sprzyjała ona zanadto bierności ucznia, którego rola była przedewszystkiem receptywną. Uczeń musiał wchłaniać w siebie to, czego go uczą, co mu mówią, podają i pokazują. Taka szkoła nie kształciła bystrości i aktywności ucznia, nie ćwiczyła jego umysłu, nie pobudzała do ruchu, do czynu, do działania, dlatego musi ją zastąpić szkoła życia, szkoła produktywna.

Tej zmiany domagają się nowoczesne prądy pedagogiki aktywnej i silnie pulsujące życie społeczno-gospodarcze. Przez cały świat przebrzmiewa hasło „pracować i pracować“. I słusznie, albowiem czyn ludzkość zbawił i praca doprowadza ludzkość do równowagi duchowej. W zażartej walce o byt ostać się mogą tylko jednostki dobrze przygotowane do życia praktycznego, produktywnego; dzisiejszy okres wymaga od nas czynu, pracy. Sił nam dokładać trzeba, by przyszłe pokolenia umiały mniej marzyć, mniej się rozczulać, a więcej patrzeć, pracować i tworzyć. Dzisiaj niema miejsca na bierną kontemplację.

Przyzwyczajać ucznia do samodzielnego myślenia i działania, do twórczej pracy, do poświęcenia się, do ofiary i miłości bliź-

niego, uprawiać i ćwiczyć jego zdolności duchowe można najwydatniej i najowocniej w *szkole życia**). Dlatego postawiła sobie *szkoła życia* za cel tworzenie podwalin wykształcenia tęgich ludzi, zainicjowania i uprawiania w wychowanku silnej osobowości, osobowości, w której wszystkie siły i zdolności fizyczne, umysłowe i moralne harmonijnie się budzą, rozwijają i kształcą. Silną osobowość budzi, rozwija i kształci niezamknięte odosobnienie od świata i ludzi lub też głębokie zagrzebanie się w książkach, tylko prawdziwa rzeczywistość i wir twardego, nieugiętego życia codziennego. Chcąc więc swój cel osiągnąć musi *szkoła życia* nauczanie i wychowanie tak postawić, że nietylko będzie ono zgodne z naturą dziecka, lecz przedewszystkiem odpowiadać będzie rzeczywistości, t. zn., że nauka w *szkole życia* musi być odzwierciedleniem zdobywającego, aktywnego i twórczego życia poszczególnych jednostek. Nauka w szkole musi być naturalną formą czynnego życia codziennego. Im więcej bowiem form życia codziennego wniesiemy do szkoły, tem więcej stanie się szkoła życiem samem. Skończyć już raz musimy z fałszywie w szkole zastosowanem zdaniem „non scholae sed vitae discimus". Będziemy faktycznie wtedy dopiero uczyli dla życia, gdy nauczanie urządzimy tak, jak uczy życie.

Życie praktyczne i nauczanie winne stanowić w szkole jedną całość. Mówimy przecież, że życie jest najlepszą szkołą. Wprowadźmy zatem do szkół naszych, jeżeli chcemy przysposobić wychowanka do życia, m e t o d ę ż y c i a i s p o s ó b j e g o n a u c z a n i a, a szkoła receptywna, szkoła książki zamieni się w *szkołę życia.* Obecna szkoła nie jest *szkołą życia*, szkołą czynu, gdyż niema w niej metody życia. Przynosi ona dlatego wychowankom i społeczeństwu więcej szkody, niż korzyści. Pestalozzi wskazywał nam, jaką drogą winna szkoła kroczyć, ale cóż, kiedy my tylko Pestalozzego cytujemy, zamiast jego myśli realizować. Oddaliliśmy się zbyt daleko od jego poglądów. Musimy raz skończyć z frazesem i przystąpić do urzeczywistnienia jego myśli.

Wypada nam zatem zmienić tok nauczania, dostosować sposób podawania wiedzy, cały ustrój i przebieg życia szkolnego do postępu wiedzy, do rozwoju techniki, do życia, objawiającego się

---

*) Autor używa wyraz ten zamiast *szkoła pracy.* Red.

w takiej różnorodności zjawisk, że przyswoić je sobie wszystkie, choćby w przybliżeniu, jest niepodobieństwem. A ponieważ przyswojenie uczniowi wszystkich zjawisk jest rzeczą niemożliwą, ciąży na nauczycielu obowiązek wyrabiania w nim zdolności szybkiego orjentowania się, bystrości ducha, nieomylności sądów, sprawności ciała, ścisłości i doskonałości pracy, rozsądnej twórczości oraz umiejętności przystosowania się do skomplikowanych form życia, łącząc z tem wzbudzanie i krzewienie szlachetności serca, prawdziwej arystokracji ducha i silnej woli. Tak postępując nie wolno nauczycielowi zapominać o harmonijnem, wszechstronnem i równomiernem budzeniu, pielęgnowaniu i rozwoju wszystkich sił i zdolności duszy i funkcyj duchowych małego człowieka. Dlatego w *szkole życia* uczeń, jego czynności i doświadczenie, materjał naukowy, nauczyciel, czas, miejsce i nadające się okoliczności stanowią całość. Ze *szkołą życia* nie można pogodzić jakiegoś szablonowego schematu, ustabilizowanej sztywności i bierności lub też pewnego subjektywizmu dydaktycznego. W *szkole życia* uczeń jest podmiotem, a nie przedmiotem. Lekcje w *szkole życia* wypełnia umysłowa praca czynna, samodzielny wysilek duchowy, gimnastyka i ćwiczenia umysłu. Na takiej lekcji uczniowie udzielają sobie nawzajem spostrzeżeń i wskazówek, doradzają i pomagają sobie, pokonywując wspólnie trudności i zżywając się z sobą w czynnym trudzie. Im więcej uczeń podczas lekcji samodzielnie pracuje, a im mniejsza jest działalność nauczyciela, pod względem zbytnio zadawanych pytań i narzucania uczniowi swych myśli, tem wydatniejsza i pożyteczniejsza jest nauka. *Szkoła życia* nie znosi prowadzenia ucznia „na pasku". Hasło jej brzmi: „Uczniu, pytaj, badaj jak najwięcej; nauczycielu, milcz i pytaj jak najmniej!" Rozwijająca się osobowość ucznia stoi na pierwszym planie, a nauczyciel zajmuje drugie miejsce. Lecz myliłby się ten, ktoby sądził, że podobny sposób nauczania wymaga od nauczyciela mniejszego wysiłku. Przeciwnie *szkoła życia* żąda od nauczyciela, podobnie jak życie samo, dużo pracy, inicjatywy i zdolności.

W *szkole życia* uczeń nigdy nie jest pracobiorcą, tylko własnym pracodawcą, nigdy robotnikiem, tylko twórcą. Działając zdobywa wiedzę, uczy się, rozwija zdolności intelektualne pod każdym względem i przyswaja sobie „psychofizyczne dyspozycje".

Najmniejszą bowiem rzeczą, jaką naszym wychowankom na drogę życia dać możemy, to wysoki rozwój umysłowości, zdolność zdobywania wiedzy oraz mądrości życiowych własną pracą, własnym wysiłkiem i zdolność samodzielnego torowania sobie i innym drogi do lepszej przyszłości i doskonałości. Każdy człowiek jest tyle wart, ile zaważy na szali ludzkości. Trentowski podkreśla, że wartość człowieka nie polega na tem, co umie, tylko na tem, co potrafi. A Pestalozzi pisze, „że wszelkie nauczanie prawdziwie kształci tylko wtedy, gdy opiera się na tem, co wydobywamy z dzieci i co one same wytwarzają własną pracą i własnym wysiłkiem". Stosując się do tego, chce *szkoła życia* mniej nauczyć, mniej wiedzy przyswoić, zato więcej umysłowo wyszkolić, uspołecznić, uszlachetnić wielostronność człowieka wewnętrznego, aby sobie dawał radę w późniejszem życiu. Głównym celem jej wychowania jest strona formalna, a mniej materjalna człowieka.

Przez pracę, czynny udział i samodzielny wysiłek duchowy chce *szkoła życia* budzić, rozwijać silną wolę, czynną energję i wrodzony dzieciom popęd społeczny, twórczy, badawczy i spostrzeżeniowy artystyczno-ekspresyjny. Na podstawie dociekań źródłowych w słownikach, w leksykach, encyklopedjach i innych książkach naukowych uczeń szuka, zbiera, rozwiązuje trudności. Wiedza, praca i doświadczenie w ten sposób zdobyte będą dla ucznia przyjemną strawą pożywiającą ducha i ciało.

Przy tym czynnym udziale ucznia nauczyciel jest tylko dyskretnym kierownikiem pracy ucznia, w niczem nie tłumiący samodzielności ucznia. Dziecko pracuje i wiosłuje, a nauczyciel jest tylko sternikiem łodzi. Ono jest słońcem, dookoła którego cała nauka się gromadzi. P u n k t c i ę ż k o ś c i nie znajduje się w nauczycielu lub podręczniku, lecz w d z i e c k u. Jest to przewrot podobny do tego, którego dokonał Kopernik.

Z pracą samodzielnego zdobywania wiedzy nie należy czekać, aż dziecko osiągnie wiek starszy, tylko rozpoczynać z nią trzeba już w pierwszym roku nauczania i nietylko w poszczególnych, lecz o ile możności we wszystkich przedmiotach.

Naturalny popęd dziecka do wiedzy, do czynu, jego ruchliwość fizyczna i umysłowa domagają się tego całą siłą. W myśl tych naturalnych żądań dziecka, w myśl rozsądnych wymagań *szkoły życia*, należy udzielać nauki czytania i pisania i ułożyć

elementarz polski. Jak powinien być elementarz ułożony, aby sprostał wymaganiom *szkoły życia* i stał się książką ogólnokształcącą i środkiem wychowującym do pracy, uszlachetnienia i uspołecznienia, określają następujące tezy:

1) Elementarz musi być pod każdym względem psychologiczny, t. zn. musi wszechstronnie opierać się na prawach i zasadach psychologicznych duszy dziecka, a zatem musi brać pod uwagę więcej podmiot, tj. dziecko, niż przedmiot.

2) Elementarz nie winien służyć mechanizmowi czytania i pisania, tylko być ogólnokształcącym. (Do pokonania mechanizmów i techniki czytania służy przyrząd do czytania, tablica i kreda oraz twórcza praca nauczyciela. Nauczanie czytania leży więc poza ramami elementarza. Sam elementarz zaś służy do ćwiczenia w czytaniu, do uzupełnienia, powtórzenia i ożywienia przerobionego materjału. Ma on zachęcać do samodzielnego czytania, ma uspołeczniać, uszlachetniać. W takim elementarzu niema miejsca dla dydaktycznego subjektywizmu i formułek fonetycznych. Wypada nam bowiem obecnie zmierzać od elementarza fonetycznego do psychologicznego. Elementarz psychologiczny można dać dziecku do ręki, a fonetyczny ma sobie nauczyciel sam z dziećmi zestawić i ułożyć, nawiązując do życia dzieci, ich życzeń i urojeń.)

3) Treść elementarza

a) odpowiadać musi umysłowemu rozwojowi dziecka, uwzględniać mowę dziecka i sposób jego mówienia,

b) winna unikać pojęć abstrakcyjnych i również omijać takie pojęcia i wyrazy, któreby mogły zaciemniać jasne pojęcia innych wyrazów w elementarzu,

c) nie powinna opisywać rzeczy, przedmiotów, tylko przedstawiać akcje i czynności, aby uczyć i wychowywać przez działanie i w ten sposób stać się interesującą,

d) musi przedstawiać skojarzone całości, wzięte z życia dzieci i jego przeżyć, a te znów muszą stanowić jedną wielką jednolitą całość, reprezentowaną przez pewne (dwa) typy z swem otoczeniem,

e) winna być pod względem literackim wartościową.

4) Elementarz musi być książką, w której się odzwierciadla życie i swojszczyzna dziecka, t. zn. musi on wyrość z typowego środowiska społecznego, w którem się dziecko wychowuje.
5) Elementarz musi być książką obrazkową dziecka i tak być ułożony, by dziecko w nim odnalazło samo siebie. Obrazki winne odpowiadać nowoczesnym wymaganiom.
6) Elementarz musi być odbitką kultury danego narodu, a więc u nas zawierać tendencję demokratyczną i cechy narodowe.
7) Należy w elementarzu uwzględniać graficzno-fonetyczne stopniowanie, jednakże w taki sposób, by treść jego pod tym względem nie ucierpiała.
8) Nie winien nikomu narzucać sposobu czyli metody nauczania.

Poznań. B. Ikert.

JAK OSIĘGNĄĆ CEL W NAUCE JĘZYKA POLSKIEGO.

Aby młodzież po ukończeniu szkoły powszechnej posiadała biegłość w należytem wyrażaniu się ustnem i piśmiennem, i pisała ortograficznie, przestrzegać musi nauczyciel następujących zasad:

Już od samego początku nauki staraniem nauczyciela będzie przyzwyczajać dzieci do poprawnego wyrażania się. Najskuteczniejszym środkiem w tym kierunku jest poprawna wymowa nauczyciela. Wszystkie brzmienia wyrażać należy dobitnie i poprawnie, a sposób wyrażania się musi być tak co do doboru wyrazów, jak co do budowy zdań, wzorowy. Bacznie i bez wytchnienia czuwać będzie nauczyciel nad wymową dzieci i ich wyrażaniem się. Gwary ludowe i prowincjonalizmy zwalczać należy w sposób taktowny, jak niemniej pracować nad usunięciem indywidualnych błędów wymowy, z jakiemi niektóre dzieci do szkoły wstępują. Każdy wyraz musi być tak wymówiony, aby słychać w nim było wszystkie dźwięki; wywiera to wielki wpływ na ortografję. Jeżeli uczniowie źle wymawiają, źle także piszą. Nim nauczyciel rozpocznie właściwą naukę czytania i pisania, zaznajomi dzieci najpierw ze składami mowy ludzkiej. W tym celu nauczy dzieci krótkie zdania, wysnute z rozmówek i nauki poglądowej, rozkładać na wyrazy, wyrazy

wymawiać zgłoskami a w nich odróżniać głoski. Kiedy już dzieci umieją patrzeć, myśleć, mówić, na pytania odpowiadać, rozkładać zdania na wyrazy, zgłoski i głoski, rozpoczyna się właściwa nauka czytania i pisania. Tu możemy sobie wybrać z różnych metod jedną — i tą jedną prowadzić naukę. Najłatwiejszą a może najpewniejszą dla nauczyciela początkującego będzie metoda analityczno - syntetyczno - dźwiękowa. Nauczyciel powinien postępować tokiem wskazanym w elementarzu i nie czynić żadnych dowolnych zmian w następstwie głosek. Przepisywanie jak i dyktat jest podstawą nauki czytania i pisania, to też powinien mieć najrozleglejsze zastosowanie w pierwszym roku nauki. Najpierw dyktuje nauczyciel poznane samogłoski, następnie wyrazy, poprzednio omówione i rozebrane na zgłoski, wreszcie łatwe i krótkie zdania. Gdy dzieci nabędą już należytej wprawy, może nauczyciel w dalszej nauce wygłosić zdanie, kazać powtórzyć, rozebrać i napisać z pamięci. Wszystko, co dzieci napiszą, mają z zeszytu odczytać wskazując ołówkiem. Podczas pisania nauczyciel czuwa nad tem, aby dzieci nawzajem od siebie nie odpisywały. Korektę dyktatu należy przeprowadzić tak, aby dzieci popełnione błędy poznały i same je poprawiały. Błędy często się powtarzające i wyrazy trudniejsze, należy omówić i na tablicy wytłumaczyć. Ze znakami pisarskiemi, ich znaczeniem i uwzględnieniem w czytaniu i pisaniu zaznajamia się dzieci kolejno, w miarę jak się pojawiają w elementarzu. Z czytaniem i pisaniem łączy się ściśle objaśnienie wyrazów i treści, jako niezbędny warunek rozumienia mowy. Objaśnianie to musi się tak odbywać, aby nie przeszkadzało w nabyciu należytej wprawy w czytaniu. O tem pamiętać należy we wszystkich momentach nauki. Przy części graficznej elementarza, przy małym i wielkim druku, albo gdzie są luźne wyrazy, lub też krótkie zdania, najstosowniej jest przygotować sobie podstawę do zrozumienia wyrazów i myśli zdań przez stosownie pokierowaną krótką rozmówkę na podstawie poglądu, tak, że potem, gdy nauczyciel przystępuje do czytania z elementarza, mają dzieci już do pokonania tylko trudności w czytaniu samem a nie w treści.

Na drugim stopniu nauka poglądowa nie stanowi osobnego przedmiotu naukowego, ale tak jak i na pierwszym stopniu łączy się ściśle z nauką języka wykładowego. Aby się nie wyrodziła w bezcelowe pogadanki, układa sobie nauczyciel plan rozmówek,

stosując się równocześnie do czytanki. Nauka poglądowa na drugim stopniu nauki nietylko jest ćwiczeniem w dokładnem spostrzeganiu, tworzeniu się w umyśle dziatwy dokładnych i jasnych wyobrażeń i ćwiczeniem w poprawnem wyrażaniu swych myśli, lecz również środkiem przygotowawczym do nauki realjów, rozpoczynającej się na stopniu trzecim. Czytanie na tym stopniu powinno odbywać się powolnie, ale płynnie i wyraźnie, z należytem wygłaszaniem i uwzględnianiem znaków pisarskich. Równocześnie toruje się drogę czytaniu estetycznemu. Nauczyciel odczyta sam ustęp wzorowo i każe swe czytanie naśladować, albo też najpierw opracuje ustęp nowy, a dopiero potem czyta wzorowo i poleca dzieciom w taki sam sposób czytać. Ponieważ na tym stopniu nauki posiadają dzieci jeszcze niewielki zapas wyobrażeń i słów, dlatego potrzeba ustępy czytane dokładnie objaśnić co do języka i treści. Opowiadaniu poświęci nauczyciel baczną uwagę. Byłoby też rzeczą chybiającą celu, gdyby nauczyciel żądał od dzieci odrazu opowiadania przeczytanego ustępu, bo to jest ponad siły dziecka na tym stopniu. Nowy ustęp czyta się częściami, w razie potrzeby zdaniami, a po objaśnieniu odpyta nauczyciel tę część pytaniami. Po wykończeniu ustępu każe nauczyciel dzieciom samodzielnie opowiadać cały ustęp. Stopniowo starać się należy o to, aby dzieci własnemi siłami zdawały sprawę z rzeczy czytanej. Ćwiczenia pamięciowe powinno się stosować stopniowo, nie należy zadawać za wiele, aby dzieci nie przeciążać i nie zrażać. Nauczyciel, czytając wiersz, daje wzór czytania, następnie każe go czytać dzieciom, które wygłaszają zwolna, wyraźnie, z modulacją głosu, naturalnie i bez afektacji. Rodzaj ćwiczeń piśmiennych wskazują nam plany. Należy nam tylko zachować stopniowanie i rozmaitość. Dzieci powinny pisać stale pismem starannem. Zakres wiadomości z nauki gramatyki wskazany jest w planie, ponieważ to jest nauka systematycznej gramatyki, i dlatego nie podaje się definicyj gramatycznych, lecz drogą indukcyjną na podstawie przykładów wyrabia się u dzieci świadomość pewnych form i objawów językowych.

Na trzecim i czwartym stopniu nie można również zaniedbać nauki poglądowej, gdyż ona jest ważnym środkiem w kształceniu mowy, jednakże na tych stopniach nauki przedmiotem jest czytanka, która jest osią nauki w szkole powszechnej.

Materjał zawarty w czytankach powinna sobie młodzież przyswoić i zupełnie nim zawładnąć. Staraniem nauczyciela będzie, aby dzieci zrozumiały nietylko to co czytają i na trwałą własność duchową przetrawiły, lecz także, aby wszelkie nabytki zdołały w każdej chwili odpowiednio zużytkować, czy to ustnie czy piśmiennie. Ponieważ na stopniu pierwszym i drugim przy nauce czytania pokonane zostały największe trudności mechaniczne, dlatego na stopniach wyższych pielęgnować należy czytania estetycznego. Przy czytaniu ustępów, czy to treści etycznej, czy geograficznej, historycznej lub przyrodniczej zwracać będzie nauczyciel uwagę dzieci na logiczny układ zawartych w nich myśli i na akcent, aby nie czytały monotonnie.

Dzieci powinny się przejąć myślą przeczytanego ustępu, aby po opracowaniu tegoż zdołały zdać sprawę z tego co czytały. Jeżeli ustęp był opracowany w ten sposób, że nauczyciel objaśnił niezrozumiałe zwroty lub wyrazy, a dzieci pojęły główne myśli ustępu, potrafią one z pewnością opowiedzieć, a to co opowiadały, oddać na piśmie. To też z doskonaleniem ustnego wyrażania się postępuje równocześnie i pisemne, mające w życiu praktycznem wielkie znaczenie. Wypracowanie piśmienne świadczy o wykształceniu umysłowem ucznia. Jeżeli uczniowie zdołają wymówić każdy wyraz dokładnie i odróżnić w nim dźwięki pojedyńcze, napiszą go także bez błędu. Jeżeli przy czytaniu ustępów potrafią główne myśli ująć w zdania, nie sprawi im trudności przelać swe myśli na papier. Aby dzieci nauczyły się ortograficznie pisać, należy korektę wypracowań pisemnych tak urządzać, aby dzieci same poznawały, jaki błąd popełniły i by go poprawiły, lub też przeprowadza nauczyciel korektę zadań na tablicy z całą klasą. Tylko drogą ćwiczenia i przyzwyczajenia nabywa uczeń tej świadomości. Pisownie winny być w ciągłem użyciu. Jak pisownia tak przepisywanie i dyktat są ważnemi środkami do nabycia biegłości w ortograficznem pisaniu. Ćwiczenia stylistyczne powinien jednakże sam nauczyciel starannie poprawiać, ponieważ często jest myśl źle wyrażona, układ zdania zbyt rażący, a gdyby ją nauczyciel tylko podkreślił, nie wiedziałby uczeń, jak ma poprawić. Nauczyciel robi korektę wobec całej klasy. Przeglądając zeszyty, najważniejsze błędy stylistyczne uwidoczni na tablicy. Pamiętać jednak należy o tem, że ćwiczenia pisemne wszelkiego rodzaju po-

winny być krótkie, łatwe, zastosowano do stopnia rozwoju sił umysłowych uczniów i uczniowie do każdego zadania powinni być należycie przygotowani.

Chociaż gramatyka elementarna nie jest sama w sobie celem, ale tylko środkiem, dlatego jej pominąć nie można, gdy chcemy, by dzieci posiadały należytą biegłość w wyrażaniu się ustnem i pisemnem i pisały ortograficznie.

Wielką tu rolę odgrywają również stosowne lektury, które przygotowują uczniów do dalszego samokształcenia i niejedną im korzyść przynoszą.

Radzim, pow. lidzki. T. Tałowski.

GŁOSKI SZUMIĄCE I PIEŚCIWE.

Ministerjalny program nauki języka polskiego w szkole powszechnej przepisuje już dla oddziału pierwszego „ćwiczenia w wymawianiu“. Do celu osiągnięcia dobrego wymawiania przedewszystkiem głosek naszego języka nie zawsze prowadzą polecane przez program „ćwiczenia słuchowe“, wzorujące się na poprawnem wymawianiu nauczyciela.

Z doświadczenia wiemy, że mimo wielokrotnego, nieraz aż zbyt silnego wygłaszania głoski przez nauczyciela, niejeden uczeń nie potrafi go naśladować; powtórzyć prawidłowo głoski nie może, bo nie wie, jak n a s t a w i ć swój narząd głosowy, aby wytworzyć głoskę właściwą. Zabiegi nauczyciela idą więc często na marne, o ile ten nie umie naprowadzić ucznia także przez obrazy wzrokowe i ruchowe na prawdziwą drogę. — Niniejszemi wskazówkami pragnąłbym zachęcić panów kolegów do naprawy u naszych wychowańców kilku zbyt rażących, a tok nauki hamujących usterek głoskowych.

A. Dziesiątki tysięcy dzieci polskich wstępuje co roku do szkoły bez znajomości głosek s z u m i ą c y c h (szczelinowych, powiewnych): *sz, cz, szcz, ż (rz), dż.* Za to nie można winić uczniów nowych, gdyż oni nie nauczyli się dotąd tych głosek w domu od rodziców, którzy, albo o to nie dbali, albo też sami „seplenią“ względnie „mazurzą“. I tak zamiast *sz* mówią w swej gwarze *s*, np.: pro*s*ę, *s*koła, my*s*; zamiast *cz* wymawiają *c*, np.: *c*oło, prac*k*a,

kacor; zamiast *szcz* mówią *sc*, np.; *scur*, *scotka*; zamiast *ż* (*rz*) mówią *z*, np.: *zur*, *zaba*, *zeka*, *kozeń*, zamiast *dż* wymawiają *dz*, np.: *dzazga*.

Ponieważ cała ta grupa głoskowa opiera się faktycznie na głosce *sz*, dlatego należy najpierw ten głos u dziecka wywołać i prawidłowo utrwalić. O ile więc już samo podanie przez nauczyciela wzoru słuchowego nie wzbudzi u uczniów spodziewanego rezultatu w postaci poprawnego *sz*, to nauczyciel powinien (przed całą klasą lub też, według uznania, osobno poszczególnym dzieciom sepleniącym) pokazać na własnym narządzie głosowym i objaśnić, jak uczeń ma swe wargi, zęby i język nastawić, aby *sz* wydobyć.

Zabiegi są przytem następujące:

1) Wymawia się przez długą chwilę ciągle *sssss*...

2) Nieustając w tem, otwiera się wargi szerzej, jakby w czworobok, i tak, aby obydwa rzędy zębów przednich były widoczne.

3) Zarazem wysuwa się nieco dolną szczękę naprzód, a

4) cofa się język, kształtując go jakby szufelkę z cokolwiek podniesionym końcem.

W tej pozycji narządu głosowego syczące *s* zmieni się na szumiące *sz*. Wielu uczniów pojmie to od razu i powtórzy *sz* dobrze. Gdyby przecież i to nie pomogło, pozostaje jeszcze sposób odczuciowy:

5) Nauczyciel bierze rękę ucznia i wymawia blisko jej górnego grzbietu najpierw *s*, potem *sz* naprzemian. Wtedy dziecko odczuje na swej ręce cienki strumień powietrza przy *s*, a szeroki przy *sz*. Naśladując nauczyciela uczeń kilkakrotnie wymawia nad swoją ręką: *s* — *sz*, *s* — *sz*, aż się to uda. Jeśli jedno ćwiczenie takie nie wystarczy, należy je powtórzyć w odstępach co godzinę lub w dniach następnych. Wytrwałość prowadzi i w tym wypadku do celu.

Mając już dobre *sz*, nie trudno będzie utrwalić je w złączeniach z innemi głoskami i w wyrazach. Nauczyciel zauważy, że obraz wzrokowy głoski *sz* (jak zresztą każdej innej) skraca się w złączeniach, a ruchy narządu

głosowego stają się coraz mniej wyraźne. Odchylenia te na zasadzie „najkrótszej drogi, najmniejszego oporu i wysiłku" są naturalne i nieszkodliwe, byleby tylko dopiero co zdobyta głoska *sz* pozostała wyraźną.

Następnie zupełnie analogicznie urabia się z *c* głoskę *cz*, z *sc* tworzy się *szcz*, z głośnego *z* przechodzi się na *ż (rz)*, z *dz* na *dż*.

Dobrą kontrolą codzienną prawidłowego odtąd wymawiania tych głosek szumiących będzie głośne powtarzanie z pamięci przez poszczególne dzieci (mniej dobrze chórem) jakiej modlitwy, wiersza lub czytanki.

B. Mniej liczni są uczniowie z błędami głosek miękkich szczelinowych, tzw. p i e ś c i w y c h: *ś, ć, ść, ź, dź*. Potrzeba takich poprawek w wymawianiu u dzieci zachodzi mianowicie na Kaszubach, gdzie lud przywykły do swego narzecza, nie zawsze wymawia głoski miękkie, posługując cię twardemi. I tak mówi się tam: „*sece*" zamiast „siecie" (sieci), „*swan*ta" zamiast „święta" itp.

Naprawę można tu osięgnąć dwojaką drogą, albo wychodząc od samogłoski *i*, albo też od spółgłoski *z*.

Gdy ćwiczenia słuchowe zawiodą, niechaj

1) uczeń mówi długie *iii*..., do niego zaś, ścieśniając nieco zęby, niech stara się dołączyć głoskę *z*, a otrzyma *ź*.
2) Także odwrotnie postępując, do głoski *z* dołącza się niewyraźne *i*, a będzie *ź*. W gruncie rzeczy chodzi więc tu o to, aby starać się równocześnie wymówić obydwie głoski, których złączony układ daje *ź*. Mając zaś już głoskę *ź*, łatwo będzie analogicznie wytworzyć *dź*, a potem bezdźwięczne *ś, ć, ść*. Następują potem ćwiczenia złączeń głosek.

Zewnętrzny obraz wzrokowy dla oka niewprawnego mało okazuje różnic między syczącemi a pieściwemi głoskami. Miękczenie głoski polega bowiem głównie na odmiennem ustawieniu języka. Przy wszystkich głoskach miękkich zniża się nieco koniec języka, podpierając tylną ścianę dolnych zębów przednich i tworzy maleńkie zagłębienie, któreby starczyło jako miejsce najwyżej dla ziarnka grochu okrągłego. Równocześnie zaś i bezwiednie przybliża się średni grzbiet języka ku podniebieniu.

Objaśnienie o takiem ułożeniu języka może mieć wynik dodatni u dzieci bardziej inteligentnych.

Przygotowując się na powyższe ćwiczenia, dobrze zrobi nauczyciel, gdy przed zwierciadłem zbada własny ustrój językowy, kształty przez siebie tworzonych obrazów wzrokowych przy każdej głosce, oraz zmiany ruchowe przy zlewie głosek między sobą. Takie studjum samego siebie przyczyni się niemało do lepszego poznania fonetycznego i fizjologicznego pierwiastków, z których się składa mowa nasza.

Przytoczyć tu też należy ważną wskazówkę, jaką daje program ministerjalny (str. 14): „Nauczyciel dba jak najusilniej o poprawność swej mowy... Zasady tej przestrzega nietylko na lekcjach języka polskiego, lecz i na wszystkich innych; bo dziecko uczy się mówić przez cały czas swego pobytu w szkole".

Poznań. Jan Suchowiak.

OBJAŚNIENIA JĘZYKOWE.

Czy jest racjonalniej miękczyć *n* przy pomocy kreski, gdy następuje głoska *j*, np. Ura*ń*ja czy Ura*n*ja — li*ń*ja czy li*n*ja?

Istotnie *j* nie miękczy poprzedzającej spółgłoski — w zapytaniu napisano nieściśle głoski — ale właśnie z wyjątkiem spółgłoski *n*; więc wprawdzie: *pasja, wizja, racja, kwestja, Indje, z furją, liljowych,* ale: *Uranja, z Uranją, w Uranji, linja, z linją, w linji, Nadrenja* itd. są wymawiane: *Urańja, z Urańją, w Urańji, lińja, z lińją, w lińji, Nadreńja* itd. z *ń* takiem samem, jakie mamy np. w wyrazie *pani* t. j. *pańi.*

Tak jak niema zwyczaju zaznaczania miękkości spółgłoski *ń* przed *i*, tak samo nie było i niema zwyczaju oznaczania miękkości spółgłoski *ń* przed *j*. Nie zaznaczały jej ani prawidła pisowni polskiej Akademji Umiejętności w Krakowie z r. 1891, ani też nie znaczy się ich wedle zreformowanej pisowni polskiej z r. 1918. Jeżeli tak dziś kto czyni, stawiając kreskę nad *n* w połączeniu np. *nja,* to wprowadza tylko pstrokaciznę niepotrzebną: „niema przecież w polszczyźnie połączeń *nja* z twardem *n*. Nie wszystko to, co jest rzeczywiście wymawiane, jest i musi być wyrażone na piśmie; gdybyśmy chcieli tę zasadę konsekwentnie przeprowadzić, doszlibyśmy do pisowni np. *ȷchut pszes podwuże do chandlu szczelp.* Dodam przy tej sposobności, że lepiej także nie przyczepiać Fra*n*ciszkowi łatki, mimo że ją już noszą i Ma*ń*cia i Ha*ń*dzia.

Poznań. Edward Klich.

OCENY KSIĄŻEK.

Ilustrowana Encyklopedja Trzaski, Ewerta i Michalskiego, pod redakcją Dr. Stanisława Lama.

W prospekcie tej Encyklopedji czytamy, iż objaśnia ona biografje, *„nierzadko niedostępne nawet uczonym“* i że *„może śmiało zastąpić ... całą bibljotekę fachowych książek naukowych ze wszystkich dziedzin wiedzy“*. Wreszcie, że *„bez dzieła tego nikt nie może się obywać“*. Zapowiedzi rzeczywiście nadzwyczajne i dlatego z pewną ciekawością wzięliśmy pierwszy zeszyt Encyklopedji p. Stanisława Lama. Otóż zeszyt pierwszy posiada istotnie ładną barwną tablicę *„Aras, stworzenia Ewy, zakaz jedzenia owocu itd.“*. Treść jednak zeszytu stoi tak nizko, że trudno wprost wyobrazić sobie, aby w 1925 r. można było drukować i sprzedawać tego rodzaju wydawnictwa. Pomijamy fatalny wybór materjału, w którym np. najbardziej uwzględnione jest... położnictwo *(agalactia amenorrhoea, abortiva, abortus, Abderhaldena odczyn itd),* natomiast prawie wcale nie jest uwzględniona prehistorja i archeologja. Pomijamy to, że przy miastach i krajach podawane są cyfry ludności bez odpowiedniej daty spisu, lub że figurują całe wykazy „statystyczne“ o wywozie i przywozie, bez oznaczenia lat, do których cyfry te się odnoszą. Poprzestaniemy na wykazaniu najbardziej rażących błędów w pierwszych czterech arkuszach tej Encyklopedji:

Szpalta I-sza: *„Aar... przepływ przez jeziora Brieux, Thun i Biel“*. Jeziora Brieux niema, jest tylko Brienz; Aar nie przepływa przez jezioro Biel lecz płynie od niego o jakieś 10 km na wschód.

Szpalta 7-a: *„Abisynja... Amhara, płaszczyzna nadbrzeżna gorąca i sucha“*. Amhara nie jest płaszczyzną nadbrzeżną, lecz jest krajem górzystym w środku Abisynji. W wyliczaniu produktów Abisynji pomieszane są bezkrytycznie produkty, które Abisynja dostarcza w większych ilościach i te, które nie mają żadnego znaczenia dla ekonomiki kraju.

Szpalta 8-a: *„Menelik... w r. 1907 nadał Abisynji konstytucję“*. W rzeczywistości Abisynja żadnej konstytucji nie posiada. — *„Rządzi cesarzowa matka Woisero Zeoditu“*. Woisero Zeoditu nie jest cesarzową matką, natomiast jest córką Menelika, następcą zaś tronu i regentem, który rządzi krajem, jest Ras Taffari.

Szpalta 15-a: *„Achajowie... w Peloponezie ulegli podbojowi Daków“*. Dakowie nigdy nie podbijali Peloponezu, tembardziej zaś w tych czasach, gdy mieszkali w nim Achajowie. Dakowie, jak wiadomo, mieszkali nad Dunajem.

Szpalta 28-a: *„Adszanta...* powinno być Adżanta.

Szpalta 31-a: *„Aetjologja“*, nauka. Takiej nauki niema, może być tylko etjologja. — *„Afganistan.., język indoeuropejski urdu“*. Na szpalcie zaś następnej powiedziano, że językiem Afganów jest wschodnio-irański djalekt pasztu. W rzeczywistości język urdu, używany jest w Indji, a nie w Afganistanie. — *„Wyrób dywanów, owoców, warzyw, zboża“*. Dywany wyrabiają się istotnie, ale owoce, warzywa i zboża rosną lub są hodowane. Najciekawszego okresu historji Afganistanu od r. 1922 brak zupełnie.

S z p a l t a 33-a: *„Afryka, druga największa część kuli ziemskiej“*. Określenie to nie ma najmniejszego sensu. — *„Kanał Suezki o słabem rozgałęzieniu i rozczłonkowaniu“*. Kanały naogół nie mają ani rozgałęzień ani rozczłonkowań. — *„Dorzecze Kalahari“*. Rzeki Kalahari niema, jest tylko pustynia Kalahari. — To, co powiedziane o ludności i językach w Abisynji, jest zupełnie bezsensowne. Języków libijskiego i amarjuha niema wcale. Etjopski jest terminem ogólnym, język gez jest językiem liturgicznym i uczonym. — *„Religje: fetyszyzm na północy“*. W rzeczywistości, jak wszystkim wiadomo, religją na północy Afryki jest mahometanizm. — *„Produkcja Afryki:... kakao, herbata“*. Herbaty nie można zaliczać do produktów Afryki. Uprawa herbaty jest dopiero w zaczątkach. *„Utraciły Niemcy wszystkie swe kolonje na rzecz Francji, W. Brytanji, Belgji i Portugalji“*. W rzeczywistości Portugalja otrzymała malutki skrawek ziemi przy ujściu rzeki Rowuma dla wyrównania granicy.

S z p a l t a 3o-a: *„Afryka wschodnia portugalska... produkty: drzewo kokosowe“*. Zapewne chodzi tu o orzechy kokosowe.

S z p a l t a 48-a: *„Ajwazowski... w obrazach swych przedstawiał... bitwy morskie“*. W rzeczywistości główne znaczenie Ajwazowskiego polega na malowaniu obrazów morza, a nie bitw morskich.

S z p a l t a 49-a: *„Akadyjskie góry... na zachodnim wybrzeżu St. Zjednoczonych... nad Atlantykiem“*. W rzeczywistości zachodnie wybrzeże Stanów Zjednoczonych leży nad oceanem Spokojnym, a nie nad Atlantykiem. Same zaś góry Akadyjskie jest to nazwa wygrzebana ze starych encyklopedyj. Na nowych najlepszych atlasach angielskich, góry te mają inne nazwy.

S z p a l t a 51-a: *„Akkadowie szczep uralsko-ałtajski“*. O Akkadach nie można mówić, że to jest szczep, a nadto w nauce panuje zupełna zgoda, że Akkadowie należeli do Semitów.

S z p a l t a 53-a: *„Aksjomat... twierdzenie, które nie może być udowodnione i którego nie trzeba udowadniać“*. Jeżeli nie może być udowodnione, to uwaga, że nie trzeba go udowadniać, jest conajmniej zbyteczna.

S z p a l t a 57-a: *„Akwitanja... weszła w skład p. Westgotów“*. W języku polskim niema Westgotów, są tylko Wizygoci.

S z p a l t a 59-a: *„Alaska... góry nadbrzeżne... dzielą się na część północną, pokrytą tundrami“*. Każdy wie, że tundry nie mogą być na górach.

S z p a l t a 60-a: *„Albanja... język illiryjsko-tracki“*. W rzeczywistości języka takiego niema, a albańczycy mówią po albańsku. — *„Stol. port. Durazzo“*. W rzeczywistości stolicą jest Tirana. — *„Od r. 1924 — republika“*. W rzeczywistości Albanja jest republiką conajmniej od r. 1920.

S z p a l t a 66-a. *„Aldebaran... jest w trzeciem stadjum stygnięcia“*. W rzeczywistości astronomja nie wyróżnia dotąd trzech stadjów w stygnięciu gwiazd, nadto istnieje druga możliwość, że kolor czerwony gwiazdy wskazuje na jej rozpalanie się, a nie na jej stygnięcie.

S z p a l t a 67-a: *„Za A. II podbito Czewinię na Kaukazie“*. W rzeczywistości Czewini na Kaukazie niema.

S z p a l t a 71-a: *„Aleksandryjski djalekt, późniejszy język grecki... pełen naleciałości macedońskich i doryckich“*. W rzeczywistości aleksandryjski djalekt

nigdy nie był późniejszym językiem greckim i nie mógł być „pełen naleciałości macedońskich“ choćby z tego powodu, że język macedoński jest prawie zupełnie nieznany.

Szpalta 73-a: *„Alföld, nizina węgierska między Karpatami... i Dunajem“.* W rzeczywistości nazwę Alföld nosi cała nizina węgierska po obydwóch stronach Dunaju.

Szpalta 76-a: *„Algol posiada ciemnego towarzysza, z którym krąży koło swego środkowego punktu ciężkości“.* Towarzysz Algola niekoniecznie musi być ciemny. Może być tylko mniej jasny od Algola. Algol nie krąży koło swego punktu ciężkości, lecz obydwa ciała krążą koło swego wspólnego środka ciężkości. Niema środkowego punktu ciężkości jest tylko środek ciężkości.

Szpalta 85-a: *„Alpy... Rodan wpada do morza Śródziemnomorskiego“.* W istocie jest tylko morze Śródziemne.

Szpalta 90-a: *„Ałtajskie języki, gałąź uralo-ałtajskiego pnia językowego... 4) język japoński“.* Nauka współczesna takiego podziału nie zna. Japoński zaś język nie należy wcale do jednej gałęzi z językami tureckiemi czy mongolskiemi.

Szpalta 95-a: *„Ameryka — dwa trójkątne kontynenty w półkuli zachodniej... obu częściom wspólny jest system, wysokich gór skalistych, z dolinami, kotlinami, płaszczyznami i olbrzymiemi rzekami wewnątrz: Mississipi... Orinoco, Amazonka, La Plata“.* Uczeń szkolny łatwo spostrzeże, że opis ten nie ma najmniejszego sensu. Również zupełnie bez najmniejszego sensu jest dalszy ciąg tego artykułu, mówiący o ludach i językach Ameryki, np. — *„Brak wspólnego podstawowego języka, który przechodzi od kulturalnego ustroju do surowego idjomu“.*

Szpalta 96-a: *„Teren równy na wschodzie obejmuje... obniżającą się stopniami na wschodzie Patagonję... górską krainę Brazylji“.* A więc równy teren Ameryki ma obejmować kraje górskie i obniżające się stopniami.

Szpalta 97-a: *W całej Am. Płd. zwrotnikowej olbrzymie lasy dziewicze (selvas) zwłaszcza w Kolumbji (palmy), dorzeczu Amazonki (Victoria regia)“...* W rzeczywistości Victoria regia jest znaną rośliną wodną, nie może więc tworzyć „olbrzymich lasów dziewiczych“.

Szpalta 98-a: *„Flora neotropiczna: jaguar, puma itd.“.* W rzeczywistości jaguar i puma są zwierzętami, nie mogą więc należeć do flory. — *„Uprawa pszenicy i ryżu“.* W rzeczywistości w Ameryce południowej uprawa ryżu ma drugorzędne znaczenie, natomiast obok pszenicy Ameryka Południowa produkuje przedewszystkiem kukurydzę, której encyklopedja p. Lama nie wymienia.

Szpalta 98-a: W Ameryce Północnej ma być *zatoka „Lorenca“.* Zapewne chodzi tu o zatokę św. Wawrzyńca. „Lorenc“ dostał się do encyklopedji podobnie jak Westgoci, aetjologja itp. ze źle zrozumianego źródła niemieckiego. Ludność Stanów Zjednoczonych podana jest na 105 miljonów, chociaż statystyka 1924 podaje ludność Stanów na 112,826,000.

Szpalta 103-a: *„Amfibrach... stopa wierszowa... z trzech zgłosek, z których środkowa jest akcentowaną czyli długą“.* W rzeczywistości zgłoska akcentowana jest co innego, a zgłoska długa co innego. — Podobnież szpalta 113-a.

Szpalta 107-a: *„Ampero-godzina, techniczna jednostka do wyrażenia pojemności akumulatora“.* W rzeczywistości ampero-godzina jest ilością elektryczności, która przepływa przez przecięcie przewodnika w ciągu jednej godziny przy jednym amperze prądu.

Jest to tylko część tych błędów, od których roją się pierwsze arkusze Encyklopedji. Nie mamy czasu, ani miejsca, ani ochoty na wyliczanie wszystkich. Pomijamy również okropny miejscami język polski, jak: *„wypośrodkowanie“* i taką pisownię jak np. *„agrikultura“.* Przypuszczamy, że powyższy spis niesłychanych wprost błędów wystarczy do wyrobienia sobie należytego poglądu o Encyklopedji p. Lama. Aleksander Miżeliński.

Antoni i Mikołaj Mazanowscy: *Podręcznik do dziejów literatury polskiej.* Wydanie szóste przejrzane i uzupełnione. Księgarnia J. Czerneckiego, Warszawa — Kraków. Str. 596.

Z podręczników do historji literatury polskiej największą popularność zyskała sobie książka braci Mazanowskich, jeszcze w 1910 r. polecona rozporządzeniem Rady szkolnej krajowej we Lwowie „jako pomocnicze kompendjum“ do nauki w klasach wyższych szkół średnich. Ostrożna w wypowiadaniu sądów, zasługująca na wiarę w obficie podawanych streszczeniach najważniejszych dzieł literatury, posłusznie powtarzająca poglądy Chmielowskiego i Tarnowskiego, dwóch patronów „Podręcznika“, oddała już praca Mazanowskich znaczne usługi w szerzeniu elementarnych wiadomości z dziejów polskiej literatury i mogłaby, po gruntownej przeróbce, nadal uchodzić za dobre „pomocnicze kompendjum“. Najmniej poprawek i uzupełnień wymaga opracowanie złotego okresu i trzech wieszczów. Należałoby jednak zmienić, oczywiście w całym „Podręczniku“, system podawania wskazówek bibljograficznych. Wyliczanie przy nazwiskach poszczególnych autorów kilkudziesięciu, czasami kilkuset pozycyj bibljograficznych, w porządku chronologicznym, chybia celu z dwóch względów; mimo pozorów nie podaje wszystkich opracowań; utrudnia równocześnie czytelnikowi, dla którego „Podręcznik“ przeznaczono, zorjentowanie się co zasługiwało na poznanie, a co nie. Trzeba wprowadzić bibljografję przemyślaną, ograniczoną do najważniejszych dzieł, podanych jako najlepsze źródła do poznania życia autora i życia poszczególnych jego utworów. Początek „Podręcznika“ w wyborze omawianych pisarzy powinien więcej polegać na „Historji Literatury Niepodległej Polski“ Ign. Chrzanowskiego, niż na historjach Chmielowskiego i Tarnowskiego. Nakoniec z gruntu ulec musi przeróbce cały rozdział szósty, omawiający realizm i modernizm. Wystarczy zestawić tę część „Podręcznika“ Mazanowskich z „Współczesną Literaturą Polską“ Marjana Szyjkowskiego (Poznań, 1923), aby natychmiast zrozumieć, jak bardzo odbiegliśmy od oceny Mazanowskich w odniesieniu do prądów literackich i głównych postaci z drugiej połowy XIX wieku i pierwszej ćwierci XX w. Z uczuciem przykrego zawodu i zniecierpliwienia czyta się np. charakterystyki L. Staffa, J. Kasprowicza, St. Przybyszewskiego, St. Żeromskiego itd., ze zdziwieniem spostrzega się, że Mazanowscy prawie nic nie wiedzą np. o Arturze Górskim, albo Tadeuszu Micińskim. Prądów, po romantyźmie, Mazanowscy nie odczuwają i nie rozumieją. Starą miarką mierzą

nowe czasy i ludzi. Wobec zagadnień estetycznych stoją bezradni, daremnie czekając wskazówek od swych mistrzów: Tarnowskiego i Chmielowskiego. Po przeczytaniu szóstego rozdziału „Podręcznika" Mazanowskich doradzam odbyć rekolekcje z Feldmanem, lub Szyjkowskim w ręku. Na miesiąc domu poprawczego skazałbym nadto korektora „Podręcznika" Mazanowskich, który przepuścił wielką, jak na szkolny podręcznik, ilość błędów i usterek. Dr. Stefan Papée.

J. Króliński i W. Kucharski.: *Elementarz ułożony metodą dźwiękową i wyrazową w dwóch egzemplarzach.* Dozwolony na próbę przez Ministerstwo W. R. i O. P. reskryptem L. 8827 z dnia 24 września 1925 r. Wydawnictwo Ossolinenm, Lwów.

Już sam fakt, że Ossolineum, instytucja, która przez długi szereg lat była ostoją i pomnożycielką nauki polskiej, a dla szkolnictwa dawniejszego ludowego, wyłącznie wydawała podręczniki szkolne, które rozchodziły się w setkacb tysięcy egzemplarzy, świadczy chlubnie o wartości niniejszego elementarza. — Ułożyć dobry elementarz jest rzeczą niezmiernie trudną, wymagającą gruntownej znajomości psychologji dziecięcej i znakomitej rutyny pedagogicznej. Dlatego też sprawa elementarza przez długi szereg lat nie schodziła z porządku dziennego urzędowych i nieurzędowych konferencyj nauczycielskich i do dziś dnia nie doczekała się jeszcze stanowczego i ostatecznego rozwiązania. Elementarz wspomniany mimo drobnych usterek, odpowiada w pełnej mierze wymaganiom stawianym do dobrze ułożonego elementarza.

Już sama szata zewnętrzna, przedstawiająca polskiego chłopca, w żołnierskiej czapce na głowie, trzymającego z triumfem w podniesionej do góry ręce dwie litery ulepione z plastyliny, tuż obok na tablicy dwa wyrazy „mamo, tato" i porozrzucone na stole litery alfabetu również z plastyliny, jest bardzo sympatyczna i pociągająca; elementarz ten niejako pragnie być szczerym towarzyszem i przyjacielem dziecka polskiego w trudnej z początku pracy zdobywania podstaw języka ojczystego.

Elementarz ułożony jest metodą dźwiękową, którą posiada u nas oddawna zasłużone prawo obywatelstwa, nadającą się znakomicie do właściwości naszego języka, i metodą wyrazową, znajdującą się dopiero w fazie eksperymentu.

Pod względem grafiki metody dzisiejszej mógłby autorów spotkać zarzut, że nie zupełnie zastosowali się do genetycznego powstawania liter, albowiem umieścili litery trudniejsze do napisania przed łatwiejszemi, chociaż w tym wypadku można usprawiedliwić autorów tem, że nie szło im o trudność większą lub mniejszą przy pisaniu tych liter, lecz o to, ażeby umieścić wprzód litery bezdźwięczne, celem uniknienia trudności ortograficznych, a następnie inne; np. wyraz „żaba" brzmi zdrobniale „żabka", a więc „b" brzmi jak „p", tak samo w wyrazie „sad" końcowe „d" brzmi jak „t". Samo pismo jest kaligraficzne, wyraźne i odpowiednio wielkie. Litery wielkie już są ułożone prawidłowym tokiem genetycznym i również kaligraficzne.

Część czytankowa ułożona jest bez zarzutu. Rozpoczyna ją piękna rycina, przedstawiająca „dzień dziecka" tj. wszystkie czynności, które ono przez cały dzień, od rannego wstania do nocnego spoczynku spełnia.

Cała zresztą treść czytanki świadczy, że elementarz ten nie jest kosmopo-

lityczny, lecz przeznaczony *dla katolickiego, polskiego dziecka,* i to jest bardzo wielka zasługa autorów. — Część ta zupełnie słusznie zaczyna się modlitwą Pańską, a kończy się pięknym wierszem Bełzy, w którym poleca dzieciom kochać Boga, rodzinę i Ojczyznę.

Jak złota nić przewija się w tej części elementarza pierwiastek religijny i patrjotyczny. Z naciskiem podnieść należy umieszczenie dwóch kolorowanych obrazów przedstawiających: Królowę Korony Polskiej, który autorowie objaśniają stosownym ustępem i Orła Białego, jako symbol państwowości polskiej również stosownie objaśnionego.

Wszystkie ustępy zawarte w elementarzu odznaczają się doborową treścią, zastosowaną do umysłowego poziomu dzieci, są zajmujące i pouczające, nie nużą zbytnią rozwlekłością. zaś druk ma odpowiednią wielkość dla dzieci na pierwszym stopniu nauki. Z pośród nich wybijają się na pierwszy plan: wiersz Bełzy p. t. „Mały Polak", poprzedzony znakomicie obmyślanym wstępem, wprowadzającym dzieci w zrozumienie i odczucie wymienionego wiersza.

Inne ustępy pouczają dzieci o roku, miesiącu, tygodniu i dniach; ustęp o pięciu palcach uczy w formie dowcipnej, że ludzie powinni żyć z sobą w zgodzie, bo zgoda buduje, a niezgoda rujnuje. — Wszystkie ustępy przeplatane są odpowiedniemi wierszykami, bądź znanemi, bądź własnego układu autorów.

Dział zagadkowy traktowali autorowie cokolwiek po macoszemu, bo jest ich tylko dwie (grzyb i kot), a szkoda, bo zagadki są bardzo miłą rozrywką, niejako gimnastyką umysłową, i wywołują po trafnem ich rozwiązaniu nawet u ludzi starszych uczucie zadowolenia. Z tych kilku uwag, nie roszczących sobie bynajmniej pretensji do wyczerpującego sprawozdania, widać, że autorowie wywiązali się zupełnie dobrze z przyjętego na siebie zadania i pewny jestem, że władze szkolne i nauczycielstwo powitają ten elementarz z życzliwością i uznaniem. jako dzieło, ułatwiające nauczycielstwu trudną pracę wyuczania dzieci pierwszych elementów języka ojczystego. Ferdynand Hollitscher.

Aleksander Stala: *Nasza druga książka na klasę III-cią* szkół powszechnych. Wydanie drugie. Wydawnictwo Sp. Akc. „Nasza Księgarnia", Warszawa. Form. 25×15, str. 208 + V. 1925.

Treść powyżej wymienionej książki nie stanowi przygodny zbiór dłuższych lub krótszych urywków, które po przeczytaniu winny dzieci streścić. Materjał, jak widać, zebrany jest według zgóry zakreślonego i sumiennie obmyślanego planu. Kto bliżej zapozna się z „Naszą drugą książką" zauważy, że każdy urywek ma jakieś specjalne przeznaczenie, a wszystkie razem nacechowane są wspólną myślą zachęcenia dzieci do inicjatywy twórczej, do wysiłku myślowego.

Aby jednak łatwiej zorjentować się w zawartości „Naszej drugiej książki", zastanowimy się nad jej ilościowym rozmiarem i podziałem pod względem treści. Całość obejmuje 167 numerów, nie licząc zagadek, z czego 38 numerów przypada na poezję. Pod względem treści cały materjał pisany prozą można podzielić na ustępy treści powiastkowej, przyrodniczej, historycznej, geograficznej, moralnej, z zakresu higjeny i opisy. Z wierszy na pierwszy plan występują wiersze opisowe, następnie patrjotyczne, treści moralnej, bajki i wiersze okolicznościowe.

Działy historyczny i geograficzny znacznie bogatsze niż w wydaniu pierwszem.

Na uwagę zasługują wprowadzone jako nowość, zamiast ustępów do czytania wcale udatne obrazki z zaznaczonemi pod niemi zadaniami jak: „Przyjrzyj się obrazkowi i opowiedz o chłopcu, który pasie krówkę i gąski“ (obr. pierwszy.) Albo: „Ułóż zadanie“, „Podaj tytuł‘, itd. Pod względem pedagogicznym i dydaktycznym jest to pomysł dość dobry i szczęśliwy. Dziecko obserwuje, myśli, zmaga się ze sobą, co ma napisać, w końcu musi się zdobyć na czyn, nabiera pewności. Obrazki te, traktowane w ten sposób, stają się niewyczerpanem źródłem do poznania dziecka, jego zasobów myślowych, do rozbudzenia twórczości dzieci, i zmuszenia ich do wypowiadania się, przez co dzieci uczą się poprawnie mówić.

Drugą nowością „Naszej drugiej książki“ są plany w pytaniach, wiązane treścią z czytanym ustępem lub pokrewne im treścią. Pytania te ułożone są tak, aby odpowiedzi na nie dawały poprawne opowiadania. Ujmują one dobrze i zręcznie ostateczny wynik danej czytanki, czy zjawiska, a zadane jako zadanie piśmienne do domu utrwalają nabyte wiadomości, przyuczają dzieci do logicznego uporządkowania ich myśli.

Do pokaźnej liczby artykułów w książce dostosowane są bardzo pomysłowe ćwiczenia piśmienne, mające za cel nietylko rozszerzenie zakresu wiadomości dzieci, ich obserwacji, ale zmuszające do prawidłowej budowy zdań i przygotowujące bardzo subtelnie do łatwego a dokładnego zrozumienia podstawowych prawd gramatycznych.

Następnie szereg ustępów, niezatytułowanych, a oznaczonych tylko numerami (np. 10, 31, 103 itd. *) ujmuje w nowy sposób przedstawienie zjawisk przyrodniczych. Zamiast suchych opisów, daje autor rycinę, a obok niej w sposób, prosty i jasny objaśnienie ryciny względnie szeregu rycin, składających się na całość treści omawianego zjawiska przyrodniczego z życia zwierząt czy roślin. Ten pomysł odmiennego traktowania ustępów treści przyrodniczej uważam za dobry i rozumny, oparty jest na znajomości duszy dziecka i jego zainteresowaniach wzrokowych, a nie werbalnych.

Reasumując powyższe, musimy przyznać, że materjał „Naszej drugiej książki“ jest bardzo umiejętnie dobrany, posiada związek myślowy jednolity i tak ułożony, że budzić musi spostrzegawczość dzieci, działać na ich wyobraźnię, wzbogacać słownik i wiadomości o świecie, rozwijać zdolność wysnuwania wniosków i wypowiadania swych myśli, krócej — kształci intelekt i serca dzieci. Wobec tego „Naszą drugą książkę“ należy zaliczyć do tych, które powinny się znaleźć w ręku każdego nauczyciela. Stefan Zielonka.

B i b l j o t e k a S z k o l n a. Jako drugi dz iał „Wielkiej Bibljoteki“ wydawanej od kilku lat nakładem Instytutu Wydawniczego „Bibljoteki Polskiej“, ukazało się kilka pierwszych tomów „Bibljoteki Szkolnej“. Z ogłoszonych zapowiedzi wnioskujemy, że zadaniem nowego wydawnictwa będzie podanie nietylko wzorowego tekstu arcydzieł literatury polskiej, z objaśnieniami specjalistów, rozumnie dobranych i pouczonych, w jaki sposób trzeba uniknąć nadmiaru szczegółów, (dotychczas przygotowano z M i c k i e w i c z a: *„Konrada Wallenroda“*, *„Grażynę“*,

*) W I wyd. tej książki ustępy te zatytułowane były w spisie: „Z angielskiego.“

„Sonety“, *„Dziady“*, z Słowackiego: *„Anhellego“*, *„Lillę Wenedę“*, *„Kordjana“*, z Krasińskiego *„Irydjona“* itd.) ale nadto duży nacisk położono na życiorysy sławnych Polaków i opisy głównych miast i krajobrazów Polski. Zamiast wyliczać tytuły poszczególnych numerów, wolę powiadomić czytelników, że np. z Nr. 3. „Bibljoteki Szkolnej“ może uczeń na 47 str. poznać *dzieje Lwowa,* opowiedziane zajmująco przez St. Rossowskiego i ozdobione 19 ilustracjami. W podobny sposób przygotowano *historje Wilna* (H. Mościcki), *Kamieńca Podolskiego* (M. Rolle), *„morza polskiego“* (Z. Ślaska). Nadzwyczaj cenną pomoc w nauczaniu historji polskiej znajdą nauczyciele w tomikach L. Kubali o *„Oblężeniu Częstochowy“* i *„Odzyskaniu Warszawy“*, w A. Skałkowskiego *„Bitwie pod Raszynem“* i *„Śmierci ks. Józefa“*, H. Mościckiego *„Rzezi Pragi“*, czy A. Wrzoska *życiorysie Marcinkowskiego.* Każdy tomik mocno zszyty, w twardej, ujmującej okładce, bity na dobrym papierze, czysto, z celowo dobranemi ilustracjami, wykonanemi poprawnie, zawiera najwyżej 100 stron, wzorowo ogłaszanego tekstu, dostępnego dla ucznia nawet z klas niższych, zaciekawia go i zadowala tem, że się da łatwo czytać i równocześnie wyczytane wiadomości uzupełnia licznemi ilustracjami, ośmiela, ponieważ liczy niewiele kartek i nie żąda posłuchu dla komentatora, już samym napisem „Wstęp“ odstraszającego młodego czytelnika. „Bibljoteka Szkolna“ zasługuje na gorące poparcie nauczycielstwa jako najlepsze, pod względem formy i treści, źródło pouczającej i pięknej lektury dla młodzieży szkolnej. Z ukazaniem się pierwszych tomików „Bibljoteki Szkolnej“ zeszło się jakoś dziwnie wydanie pierwszych tomów „Naszej Bibljoteki“, nakładu lwowskiego Ossolineum. Z dołączonego do pierwszego tomu prospektu dowiadujemy się, że „Nasza Bibljoteka“ ma na celu udostępnić szkole obowiązkową lekturę prywatną, przepisaną programami i rozbudzić wśród młodzieży chęć do czytania. Dlatego dalsze tomiki zawierać będą obrazki historyczne i obejmą szereg zagadnień z dziedziny nauk przyrodniczych, geografji itp., czyli innemi słowy „Nasza Bibljoteka“ pragnie robić dosłownie to samo, co zaczęła „Bibljoteka Szkolna“. Powtarza się znów gorszący objaw, że poszczególne wydawnictwa zamiast podzielić między siebie prace, (a ileż jest jeszcze u nas do zrobienia!) wzajemnie wydzierają sobie pomysły i czytelników. Pamiętamy dobrze moment, w którym zaczęły się ukazywać świetne tomy „Bibljoteki Narodowej“. Wydawnictwo zyskało sobie wziętość i uznanie, poczęli więc natychmiast inni wydawcy podrabiać i „ulepszać“ „Bibljotekę“. „Wielka Bibljoteka“ wydarła jej część czytelników, o resztę pobiły się inne wydawnictwa, że wspomnę „Bibljotekę arcydzieł literatury“ Fiszera i Majewskiego, publikacje Spółki Pedagogicznej itd. W ciągu roku mieliśmy już pięć pozornie różnych wydań „Trenów“, „Anhellego“, „Grażyny“, „Wiesława itd. Teraz na dobry pomysł wpadł Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska“, ogłaszając „Bibljotekę Szkolną“. Natychmiast zjawia się więc „Nasza Bibljoteka“, a ino patrzeć pojawi się jeszcze i trzeci i czwarty rywal. Stosunki wydawnicze w Polsce oparte są na źle pojętej, szkodliwej i brzydkiej rywalizacji. Niema podziału i samodzielności, a jest manja naśladowania cudzych pomysłów. Czytelnik ma prawo domagać się uzdrowienia tej przewlekłej i groźnej choroby. Dr Stefan Papée.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KSIĄŻNICA - ATLAS, LWÓW — WARSZAWA.

K. A. Czyżowski, *Szalony lotnik*. Bibl. Iskier. Tom VI. Str. 140. Brosz. zł 3,—, opr. 4,20.

Nowy ten tomik Bibljoteki Iskier, wydawanej pod redakcją W. Kopczewskiego, świadczy o umiejętnym doborze materjału zarówno interesującego jak i pożytecznego dla młodzieży. Bohaterem powieści, której kanwa jest bardzo ciekawą, Andrzej Lot, wynalazca i nieustraszony lotnik, który pragnie uratować ludzkość od zagłady, czychającej na nią w postaci powietrznych korsarzy. W dobie zbrojeń powietrznych wszystkich narodów książka niniejsza nabiera specjalnej aktualności, otwiera bowiem oczy młodzieży na niebezpieczeństwa, grożące Polsce ze strony zachłannych sąsiadów.

B. Merwin. *Dwunastka*. Bibljoteka Iskier. Tom VII. Str. 164. Brosz. zł 3,—, Opr. 4,20.

Jest to znakomite tłumaczenie dwunastu nowel najsłynniejszych pisarzy obcych doby współczesnej, a mianowicie: Björnstjerne Björnsona, F. M. Dostojewskiego, A. France'a, M. Gorkija, L. Hearna, E. A. Poe'go, A. Schnitzlera, A. Strindberga, Lwa Tołstoja, M. Twain'a, O. Wilde'a i E Zoli. Nazwiska autorów mówią same o wartości książki.

Oba tomiki nadają się wybornie jako podarek gwiazdkowy dla młodzieży.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Trafną myśl miała Księgarnia św. Wojciecha, kiedy podjęła publikację utworów dobrych polskich pisarzy w taniem i przystępnem wydaniu „Dla Wszystkich". Już 60 tomików tego wydawnictwa, ozdobionych artystycznie obrazkami prof. Stan. Sawiczewskiego i innych artystów-malarzy, ukazało się drukiem. Niektóre z nich, jak zmarłej niedocenionej autorki Antoniny Domańskiej, świeżo pojawiły się w drugiem wydaniu; pierwsze bowiem rozchwytano w krótkim stosunkowo czasie. Są to legendy i opowiadania: *Kuglarz Matki Boskiej, Ave Maria, Krzyż w Probołowicach, Złota przędza* i *Czeladnik majstra Szymona*. Inne wyszły w zbiorku „Dla Wszystkich" po raz pierwszy jak Jana Korwina *Zemsta* (powiastka historyczna z życia Kiejstuta), M. Domańskiej *Dzwony* i *Orlęta*, Kajetana Kraszewskiego *Białonóżka pana majora* i *Trzewiczek*, Józefa Relidzyńskiego *Z dni krwi i chwały*, Anatola Krzyżanowskiego *Za winy niepopełnione* oraz Rafała Żegoty *Czarne uroki*. Ta ostatnia książeczka szczególnie stosowna dla ludu.

Obok tej Serji A., autorów polskich, wydawcy zachęceni pochlebnem zdaniem krytyki o pożyteczności cyklu „Dla Wszystkich", rozpoczęli Serję B, utworów tłumaczonych, nowel, podań, humoresek, baśni i opowieści. Dotychczas wyszło 12 książeczek. Dla dorosłych przeznaczone są psychologiczne *Opowieści niezwykłe*, pióra znakomitego myśliciela Ernesta Hello, powieść wschodnia A. Gobineau *Gamber Ali*, W. Collinsa sensacyjny *Żółty tygrys* i nowela Dickensa *Wytropiony*. Wybór utworów dla młodzieży jest jeszcze bardziej urozmaicony. Oprócz ciekawych baśni i legend angielskich p. t. *Skarby olbrzyma* są dwie ciekawe biografje młodych uczonych: w dziełku P. Hellin *Z tajemnic Egiptu* młodość Champolliona, który odczytał hieroglify, i młodość Edisona w opowiadaniu *Pierwsze pomysły wielkiego wynalazcy* pióra H. P. Linela. Kilka żywo określonych przygód podróżniczych *Na dalekim Zachodzie*, *Nad brzegami Gangesu*, *W kraju diamentów* i *W krainie Gris-Gris*, wszystkie pióra K. Guyona oraz M. Farneya *Wśród stepów i pustyń Mongolji* stanowić mogą miłą lekturę pozaszkolną. Książeczki wyróżniają się staranną szatą zewnętrzną, każda ma barwną ilustrację na okładce i szereg rycin w tekście.

Można żywić nadzieję, iż i ta druga cudzoziemska serja wydawnictwa „Dla Wszystkich" zdobędzie uznanie i rozpowszechnienie wśród dorosłych i młodzieży, zwłaszcza, że cena książeczek jest niska.

GEBETHNER I WOLFF, — WARSZAWA.

W tych dniach ukazała się nowa książka Kornela Makuszyńskiego p. t. „*Wycinanki*". Niema takiego zagadnienia dnia dzisiejszego, któregoby Makuszyński nie dotknął w tej książce roześmianej i pogodnej. O wszystkiem, o czem dziś ludzie rozprawiają w tonie smętnym, mówi autor tak przekonywająco wesoło, że książka ta może być uważana za lekarstwo na czarnowidztwo. Każdy w niej znajdzie pociechę na swoją troskę, autor bowiem z tem słowem pociechy przebiega wszystkie dziedziny życia, w każdej pod pokładem smętku umiejąc znaleźć iskierkę radości. To było zawsze tajemnicą niezwykłej poczytności tego pisarza; krótko mówiąc treścią i tej książki jest treść w naszych czasach niezwykła: pogoda.

Peretiatkowicz Antoni, Prof. Dr., *Współczesna Encyklopedja Polityczna,* 1926, Część I. (A—G), str. 231, Cena 3,— zł.

Ukazała się w handlu księgarskim Encyklopedja Polityczna ułożona w porządku alfabetycznym i zawierająca nietylko pojęcia zasadnicze, ale również fakty i dane, dotyczące państw współczesnych, importu, eksportu, waluty, partyj politycznych, prasy oraz krótkie życiorysy polityków współczesnych. Do książki dołączone są portrety Benesza, Brianda, Chamberlaina, Coolidge'a, Cziczerina, Dmowskiego, Mussoliniego, Focha i Grabskiego.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE.

Nasza Bibljoteka. — Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie rozpoczęło szereg publikacyj w małych tomikach, które mają objąć arcydzieła literatury polskiej i obcej, opatrzone rzeczowemi objaśnieniami przez fachowych nauczycieli pedagogów. Wybór arcydzieł liczy się z programami wyższych klas szkół powszechnych, z planami i szkół średnich, a celem jego jest dostarczenie młodzieży zdrowej lektury szkolnej i domowej.

Oprócz arcydzieł literackich, w całości lub w skrótach drukowanych w poszczególnych tomikach „Nasza Bibljoteka" objąć ma monografje historyczne z dziejów Polski przed- i porozbiorowych, przedstawione w sposób popularno-naukowy i ozdobione celowemi ilustracjami. Charakterystyki wybitnych w narodzie postaci lub okresów dziejowych w tym dziale „Naszej Bibjoteki" szeroko będą uwzględnione.

Poza tem nie zapomniano w prospekcie o geografji ogólnej i opisowej, przedewszystkiem zaś o opisach ziem polskich, tak samo jak nie pominięto przyrody, flory i fauny Polski.

Szczęśliwy pomysł Wydawnictwa urzeczywistnia się stale i dość szybko.

Dotychczas wyszły: I. Chodźki „*Boruny,*" W. Syrokomli „*Urodzony Jan Dęboróg,*" M. Gawlika „*Powstanie Styczniowe,*" W. Bema „*Generał Józef Bem*". Na najbliższy okres zapowiada Wydawnictwo Dra K. Tyszkowskiego „*Stanisław Żółkiewski,*" K. Sochaniewicza „*Bolesław Chrobry,*" M. Gawlika „*Stanisław Staszic,*" J. Królińskiej „*Nasze Morze*" i Rzewuskiego „*Pamiątki Soplicy.*" Ponadto w druku już lub w przygotowaniu do druku jest cały szereg dalszych tomików o rozmaitej a zajmującej treści.

Szata zewnętrzna, począwszy od udatnej okładki, format dogodny, staranny druk i dobry papier, oraz liczne ilustracje w tekście składają się na sympatyczną całość „Naszej Bibljoteki," której tomiki masowo powinny znaleźć się w rękach zarówno nauczycieli jak i starszej młodzieży szkół powszechnych i uczniów szkół średnich.

KSIĘGARNIA M. ARCTA, WARSZAWA.

Ewa Białynia. *Bolesław Chrobry.* Str. 40, z rycinami. 1925. Cena 80 gr.

Świetna popularyzatorka historji, Ewa Białynia, napisała niewielką, lecz źródłowo i jasno opracowaną broszurę o Bolesławie Chrobrym, w której głównie omawia działalność chrześcijańską Bolesława Chrobrego, jego walki o granice Polski oraz rządy wewnętrzne Chrobrego, zdążające do zbudowania zdrowego i silnego państwa. Broszura

E. Białyni nadaje się doskonale jako materjał do odczytów i pogadanek i do czytania w szkole.

Fedorowicz Z.: *Polska*, Krajobraz i człowiek. Wypisy geograficzne, z rycinami. Str. 268. Cena zł 6,80.

Książka szkolna i nieszkolna. Dla szkoły znakomity materjał uzupełniający nauczanie geografji ziemi ojczystej, dla wszystkich — ciekawa lektura, ciekawsza niewątpliwie od niejednej książki podróżniczej, autor bowiem wybrał z pism naszych geografów i literatów najcenniejsze wyjątki opisowe i ugrupował je krainami, co pozwala nam objąć niemal całokształt danej krainy. Np. o Śląsku i Zagłębiu węglowem są cztery utwory: „Krajobraz na Śląsku" pg. dr. M. Orłowicza, „U źródeł Wisły" pg. K. Sosnowskiego, „Noc wigilijna w kopalni węgla" pg. A. Gruszeckiego, „Odlewnia stali" pg. St. Żeromskiego. Mamy tu czasy Śląsk: krajobraz, ludzi i bogactwa naturalne. Tak samo mniej więcej zgrupowany jest materjał o innych krainach. Książka wydana jest bardzo starannie i ozdobiona mnóstwem dobrze wykonanych rycin.

Henze F.: *Boks w obrazach*. Ciosy i zasłony w walce na dystans. Ćwiczenia z piłką i workiem. Walka w zwarciu. 4 albumiki rozkładane, zawierające po 14 tablic i tekst w tłumaczeniu W. Junosza-Dąbrowskiego.

Poglądowa nauka boksu, przy coraz większem rozpowszechnieniu się tego sportu, była bardzo pożądana, szczególnie dla tych, którzy pragną stosować boks jako ćwiczenia cielesne z piłką i workiem bez pomocy nauczyciela.

Albumiki sportowe M. Arcta, obejmujące niemal wszystkie rodzaje sportów, pomyślane są bardzo praktycznie i wykonane nadzwyczaj starannie.

Łaganowski St.: *Przez lądy i morza*. Część II Wypisów geograficznych p. t. „Ziemia w opisach i obrazach". Ameryka, Australja, Azja, Afryka. Wydanie II. z 91 rycinami. Str. 344. Cena zł. 8,—. Rok 1925.

Książka St. Łaganowskiego jest uzupełnieniem nauki geografji powszechnej, jest przejściem dla czytelnika od geografji do poważnej i ciekawej lektury podróżniczej. Wiadomo, że dzisiaj świat cały, szczególnie narody panujące nad morzami, obok dobrej powieści uznają przedewszystkiem literaturę podróżnicą — książka St. Łaganowskiego daje nam najcenniejsze wyjątki z tej lektury, opisujące w sposób niezwykle interesujący cztery części świata pozaeuropejskie.

Książka ta zaprasza czytelnika i towarzyszy mu w podróży przez Atlantyk do Ameryki, zwiedza olbrzymi kraj dolara, skąd prowadzi przez tajemnice Australji do Indyj i Tybetu, a potem przez państwa Smoka i Wschodzącego Słońca do kraju Jakutów i Mongołów.

Wreszcie po wrażeniach perskich i tureckich dostajemy się pod afrykańskie niebo i kończymy naszą podróż w Marokku, obserwując obecne wydarzenia wojenne. Książka ciekawa, warta przeczytania.

Sinko Tadeusz.: *Gramatyka łacińska*. Wydanie drugie, poprawione. Str. XVI + 324. Cena zł 5,—.

Rzadko który podręcznik szkolny spotkał się z takiemi pochwałami i wyróżnieniem, co ten właśnie, albowiem „Gramatyka łacińska" prof. Sinki z przedmiotu napozór martwego stworzyła rzecz godną umiłowania. W rok niespełna ukazuje się drugie wydanie. Przestarzałe, nudne i niemożliwe do tolerowania w szkole gramatyki Somolewiczów i Poplińskich poszły w kąt, szkoły dały pierwsze miejsce temu świetnemu podręcznikowi, który jest promieniem słońca w zawiłym labiryncie dotychczasowego nauczania łaciny. W nowem wydaniu autor uwzględnił uwagi fachowe licznych recenzentów i krytyków wydania I-go, bo, jak sam pisze, dzięki tylu głowom i oczom usunął błędy i niedopatrzenia wydania I-go, rzeczy niezbyt jasne dokładniej określił, ustępy zbyt treściwe rozszerzył. W ten sposób budowa wzorowego podręcznika została ukończona, pozostaje mu tylko walka z rutynizmem nauczycieli, umiejących każde słowo i pamiętających dokładnie stronnice, na których znajdują się dane rozdziały w starych podręcznikach.

OGŁOSZENIE.

Rada Szkolna m. Lublina ogłasza niniejszem konkurs na stanowiska:

1) nauczyciela uzdolnionego do udzielania gimnastyki w szkole powszechnej Nr. 3 w Lublinie.

2) nauczyciela uzdolnionego do udzielania nauki robót ręcznych w szkole Nr. 15 w Lublinie.

3) nauczyciela z kursem wyższym lub egzaminem wydziałowym z grupy fizyko-matematycznej w szkole Nr. 3 w Lublinie.

Do podań skierowanych **do Rady Szkolnej w Lublinie** należy dołączyć: a) metrykę urodzenia, b) dowód kwalifikacji naukowej, c) świadectwo zdolności fizycznej do stanu nauczycielskiego, d) udokumentowany przebieg dotychczasowej praktyki nauczycielskiej, opinje dwóch wiarogodnych osób.

Termin wnoszenia podań do 15 grudnia 1925.